

PRESSES
UNIVERSITAIRES
DE FRANCE

Viviane De Landsheere
Gilbert De Landsheere

Définir les objectifs de l'éducation

DL 1001993-19110

JUN'URUOIVA'D JIBOABADY

YVLAJAL-UTEDS PABADYI KIVALLI

AUTRES OUVRAGES DE G. DE LAPOSTOLLE

DÉFINIR LES OBJECTIFS DE L'ÉDUCATION

8°R

98013

~~8°R~~

~~97711~~

AUTRES OUVRAGES DE G. DE LANDSHEERE

- Les tests de connaissances*, Bruxelles, Editest, 1965 (Epuisé).
- Rendement de l'enseignement des mathématiques dans douze pays* (en collaboration avec T. N. Postlethwaite), Paris, Institut pédagogique national, 1969.
- Introduction à la recherche en éducation*, Paris, A. Colin-Bourrelie ; Liège, G. Thone, 1982, 5^e édition revue et augmentée.
- H. BENJAMIN, *La pédagogie paléolithique ou préhistoire de la contestation*. Préface et adaptation française, Collection « Education 2000 », Paris, F. Nathan ; Bruxelles, Labor, 1970.
- Le test de closure, mesure de la lisibilité et de la compréhension*, Collection « Education 2000 », Paris, F. Nathan ; Bruxelles, Labor, 1973.
- Recherches sur les handicaps socio-culturels de 0 à 7-8 ans*, direction de la rédaction de cet ouvrage collectif, Bruxelles, Ministère de l'éducation nationale, Organisation des études, 1973.
- Towards a Science of Teaching* (en collaboration avec G. Chanan, G. Nuthall, M. Cameron, E. Wragg et N. Trowbridge), Londres, N.F.E.R., 1973.
- Evaluation continue et examens. Précis de docimologie*, Paris, F. Nathan ; Bruxelles, Labor, 1980, 5^e édition revue et augmentée.
- Comment les maîtres enseignent. Analyse des interactions verbales en classe* (avec la collaboration de E. Bayer), Bruxelles, Ministère de l'éducation nationale, Organisation des études, 1975, 3^e édition.
- Research in Education* (en collaboration), Itasca, Peacock Publishers, 1974.
- La formation des enseignants demain* (avec la collaboration de F. Hotyat, S. De Coster, W. De Coster), Paris, Casterman, 1976.
- Construire des échelles d'évaluation descriptives* (en collaboration avec R. Debal et J. Paquay-Beckers), Bruxelles, Ministère de l'éducation nationale, Organisation des études, 1976.
- Vocabulaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, Paris, Presses Universitaires de France — Collection « Les grands dictionnaires » — 1979.
- Le comportement non verbal des enseignants. Comment les maîtres enseignent II* (en collaboration avec A. Delchambre), Paris, Nathan ; Bruxelles, Labor, 1979.
- La recherche expérimentale en éducation. Etat et développement*, Genève, Bureau International de l'Education, — UNESCO, 1982.

Traductions du présent ouvrage :

- Definire gli obiettivi dell'educazione*, Florence, la Nuova Italia, 1977.
- Objectivos de la educación*, Barcelone, Oikos-tau, 1976.
- Definir os objetivos da educação*, Lisbonne, Moraes, 1977, 2^e édition.
- On defining educational objectives*, Oxford, Pergamon Press, 1977.
- Să definim obiectivele educației*, Bucarest, Editura Didactică și Pedagogică, 1978.

7273 10
37

PÉDAGOGIE D'AUJOUR'HUI
COLLECTION DIRIGÉE PAR GASTON MIALARET

PRÉFACE DE LA 6^e ÉDITION

Déjà, en 1975, les auteurs ont défini les plus
importantes intentions de cette collection, les plus
essentiels de ces préoccupations. Ils ont voulu
montrer de façon précise et rigoureuse, dans
l'évaluation des besoins et de la mesure du gain à partir d'un
objectif peut être considéré comme atteint. Ce projet technique est
d'une telle ampleur qu'il est impossible de leur consacrer un second
livre qui rompre les liens.

DÉFINIR LES OBJECTIFS DE L'ÉDUCATION

VIVIANE DE LANDSHEERE

*Laboratoire de pédagogie expérimentale
Université de Liège*

GILBERT DE LANDSHEERE

*Professeur émérite de
l'Université de Liège*

6^e édition

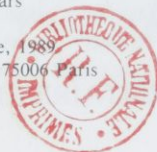


PRESSES UNIVERSITAIRES DE FRANCE

ISBN 213-042557-7
ISSN 0768-1518

Dépôt légal — 6^e édition : 1989, mars

© Presses Universitaires de France, 1989
108, boulevard Saint-Germain, 75006 Paris



PRÉFACE DE LA 6^e ÉDITION

Depuis 1975, les mises à jour successives du présent ouvrage n'en ont pas modifié l'économie générale. Parmi les clarifications les plus marquantes intervenues depuis la première édition, l'une est générale et concerne la théorie de la pédagogie par objectifs, tandis que les autres sont de nature plus technique; elles portent sur la définition des domaines d'apprentissage à propos desquels les objectifs sont formulés, sur l'évaluation des besoins et sur la fixation du seuil à partir duquel un objectif peut être considéré comme atteint. Ces progrès techniques sont d'une telle ampleur qu'il a semblé utile de leur consacrer un second livre qui complète celui-ci :

V. DE LANDSHEERE, *Faire réussir — Faire échouer. La compétence minimale et son évaluation*. (Paris, Presses Universitaires de France, 1988).

La présente préface est exclusivement consacrée à la pédagogie par objectifs.

On le sait, la flambée de l'intérêt porté à la définition des objectifs résulte de la conjugaison de plusieurs causes : désir d'une gestion plus démocratique et plus rigoureuse du processus éducatif, percée de la psychologie néobehavioriste fondée sur le conditionnement opérant, application de plus en plus large du modèle technologique « objectifs — entrée — traitement — sortie et rétroaction », nécessité de définir exhaustivement les « comportements » pour programmer un ordinateur, ... C'est d'ailleurs par le biais de l'enseignement programmé et, plus particulièrement, par le petit ouvrage de Mager, que les micro-objectifs définis de façon opératoire firent leur entrée fracassante dans le monde de l'éducation.

Fracassante est bien le mot qui convient, car les dégâts furent considérables, comme c'est, hélas ! souvent le cas lorsque, faute d'une réflexion adéquate, la pédagogie se laisse piéger par des lubies ou des gadgets. On en vint rapidement à discuter, à disserter, à disséquer des objectifs en les isolant de tout contexte éducatif.

D'aucuns sauteront vite le pas en voyant dans cette analyse le point de départ et d'arrivée d'une méthodologie rationnelle de l'enseignement : la pédagogie par objectifs, on devrait dire la mauvaise pédagogie par objectifs dans ce qu'elle a d'artificiel et d'impraticable, était née. Il ne faudra pas longtemps pour voir publier des listes d'objectifs terminaux ou comportementaux couvrant tout un programme d'enseignement. Et on ira jusqu'à imaginer qu'il suffit de les « enseigner » dans l'ordre du manuel pour être assuré du succès.

On a ainsi vu la vieille pédagogie impositive, fondée sur la structuration logique des savoirs achevés et sur le principe du pas à pas militairement ordonné, trouver un souffle nouveau avec en plus l'étiquette de la modernité : ne parle-t-on pas dans ce contexte de *design* pédagogique ?

D'où la réaction aussi aveugle que l'action. La définition des objectifs de l'éducation identifiée à une technicité desséchée fut déclarée incompatible avec la pédagogie fonctionnelle. Il n'en est évidemment rien. En réalité, les objectifs diffèrent profondément selon que l'on veut transmettre un savoir préfabriqué ou susciter la découverte, la construction active des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être, et où, à cet effet, l'apprenant va de problème en problème, où chaque « déséquilibre » est occasion d'apprendre, où chaque activité débouche sur une ouverture, une nouvelle recherche à entreprendre. Et, dans une mesure importante mais non exclusive, c'est l'élève qui s'assignera lui-même les objectifs à atteindre.

Toutefois, comme toujours, on risque d'éviter un piège pour tomber dans d'autres.

On a, par exemple, objecté que fixer les buts d'une leçon au moment où on la prépare gênerait en quelque sorte l'enseignement. Indiscutablement, c'est parfois de façon occasionnelle que les objectifs les plus nobles sont le plus efficacement poursuivis. Ainsi, une discussion inattendue peut soulever un problème moral important qui aurait paru artificiel s'il avait été posé de manière préconçue. De là à ne plus préparer les leçons il n'y a qu'un pas... à ne pas franchir. Une réflexion préliminaire sur les buts à poursuivre et sur la façon de s'y prendre est bel et bien nécessaire ; le tout est de pouvoir faire preuve de flexibilité au bon moment, comportement qui caractérise un enseignant de qualité.

Bref, mûrement réfléchir à ce que l'on veut faire et évaluer rigoureusement la progression vers les objectifs ne s'opposent nullement au principe de la pédagogie fonctionnelle, au contraire. Et si l'on veut poser un diagnostic fin des difficultés d'apprentissage, le recours à des micro-objectifs prend toute sa valeur en permettant de construire les épreuves nécessaires.

Autre piège: croire que tout l'enseignement peut se faire en fonction d'objectifs que l'élève s'assigne spontanément.

Assurément, il importe d'en arriver le plus tôt possible à une négociation explicite des objectifs. N'est-il pas surprenant qu'aujourd'hui encore, des élèves, même adultes, engagent des études sans être explicitement informés des objectifs qui doivent être poursuivis et donc sans avoir l'occasion d'établir si l'enseignement leur apportera effectivement ce qu'ils sont venus lui demander.

L'un des apports décisifs de Paulo Freire est d'avoir insisté sur l'importance du *dialogue* entre éduqué et éducateur dans l'identification et la compréhension des objectifs.

Le dialogue éducatif, tel que le conçoit Freire (1974) est l'expression d'un rapport égalitaire entre éducateur et éduqué. Dans l'hypothèse où, par exemple, en se référant à une évaluation normative, on constate qu'un individu ou un groupe accuse un déficit de connaissances, un besoin éducatif n'en est pas établi pour la cause. Il ne le sera que si, connaissant son déficit, l'individu « conscientisé » le tient pour indésirable et décide de tenter de le combler. Ce n'est qu'à partir de ce moment qu'il adhère authentiquement à la poursuite des objectifs.

Dans le dialogue éducatif qui amène à cette conclusion éventuelle et débouche sur la suite à lui donner, l'éducateur informe sur le déficit observé, sur les remèdes possibles et leur coût humain (temps à investir, nécessité éventuelle de renoncer à d'autres choses pour accomplir celle-ci, etc.). L'éduqué conserve le droit de finalement rejeter la proposition, soit pour des raisons contextuelles (je n'ai pas besoin de cela pour faire ce que je veux faire dans la situation où je me trouve), soit en raison de ses valeurs et de ses intérêts.

L'important est que l'éduqué prenne vraiment conscience de ce qu'il gagne et de ce qu'il perd (dans l'immédiat et probablement dans l'avenir) en prenant sa décision.

On sait que Paulo Freire a d'abord fait ces propositions pour des adultes que l'éducation doit libérer de l'oppression. Elles ne sont pas directement applicables dans l'éducation scolaire dès le plus jeune âge ; elles constituent d'abord une incitation renouvelée au respect de l'élève, des attitudes et des valeurs qu'il apporte à l'école, et à l'engagement progressif et précoce d'un « dialogue » qui préserve l'image positive de soi chez l'enfant ou l'adolescent et le rend de la sorte de plus en plus responsable de sa propre éducation.

La compétence à acquérir devient alors fonctionnelle, car elle répond à un besoin d'une personne présentant des caractéristiques particulières (sexe, âge, groupe ethnique, ...) et se trouvant dans un ensemble particulier de circonstances.

Pareille conception supprime-t-elle de l'école l'acquisition de ce que Heath (1980) appelle, par opposition, les « compétences minimales rituelles », largement déterminées par la tradition, les conventions ou les normes imposées, par exemple, pour le passage de classe ou l'obtention d'un diplôme ?

Heath remarque avec raison que toute société possède ses traditions, ses conventions, ses rites qui assurent sa cohésion et sa continuité. L'apprentissage de ces conventions conditionne l'acceptation par le groupe social. Dans ce cas, il peut reprendre un caractère fonctionnel. Il en va de même pour les habiletés traditionnellement apprises à l'école — lecture, écriture, arithmétique — ; sauf conditions très particulières, elles restent des nécessités dans une société comme la nôtre. La question n'est pas de les maintenir ou de les abandonner, mais bien de les faire acquérir dans des contextes significatifs pour l'enfant et de leur accorder la place qui leur revient au lieu d'en faire l'alpha et l'oméga des apprentissages scolaires.

L'histoire s'accélère vertigineusement. Lorsqu'en 1975, la première édition de *Définir les objectifs de l'éducation* parut, les nouvelles technologies existaient certes déjà, mais celles qui nous interpellent aujourd'hui le plus directement, — micro-informatique, robotique, biologie génétique, ... — n'étaient guère connues que des spécialistes les plus avancés. Maintenant, elles sont non seulement déjà, dans beaucoup de leurs aspects, des évidences, mais nous comprenons surtout qu'elles révolutionnent notre société.

Une telle mutation appelle un changement profond de l'éducation. Elle doit maintenant servir des hommes et des femmes qui entrent dans un monde où l'intelligence est la matière première la plus précieuse et où l'ensemble des connaissances double en moins de dix ans.

Actuellement, tous les pays avancés préparent des curriculums nouveaux et cherchent à augmenter la productivité de leur système scolaire, — en commençant par lutter contre la plaie des échecs. L'interrogation sur les fins, les buts et les objectifs de l'éducation est plus désirable que jamais.

L'Éducation de nos jours (1960) par J. Edgar, 212 pages, 1960, chez Grady, 1000 rue St-Jacques, Montréal, Québec, Canada. Ce livre est un excellent résumé de l'état de l'éducation au Canada en 1960. Il est écrit par un homme qui a travaillé pendant de nombreuses années dans le système scolaire canadien. Il est écrit pour les enseignants, les parents, les administrateurs et les décideurs politiques. Il est écrit pour tous ceux qui s'intéressent à l'éducation au Canada.

Une autre référence est le livre de J. Edgar, 1960, chez Grady, 1000 rue St-Jacques, Montréal, Québec, Canada.

Le livre de J. Edgar, 1960, chez Grady, 1000 rue St-Jacques, Montréal, Québec, Canada. Ce livre est un excellent résumé de l'état de l'éducation au Canada en 1960. Il est écrit par un homme qui a travaillé pendant de nombreuses années dans le système scolaire canadien. Il est écrit pour les enseignants, les parents, les administrateurs et les décideurs politiques. Il est écrit pour tous ceux qui s'intéressent à l'éducation au Canada.

Où l'éducation est-elle en train de mourir ?

Après la guerre, les écoles, dans certains pays, ont été fermées.

Pour les uns, la fin de l'école est l'aboutissement d'un processus de déconditionnement. Pour les autres, c'est le début d'un processus de libération.

Pour les autres, la fin de l'école est le début d'un processus de libération.

Il faut donc, dans ces situations, réfléchir à l'avenir de l'éducation.

INTRODUCTION

1. Eduquer implique toujours un objectif

Depuis toujours, les philosophes et les politiques ont assigné des objectifs à l'éducation. Il ne pouvait en être autrement, car, comme le souligne spécialement R. S. Peters (1), le concept d'objectif est essentiel à celui d'éducation.

L'étymologie du mot même l'exprime bien : éduquer, c'est conduire, donc guider vers un but. Conduire et nulle part s'excluent mutuellement. Mais conduire quelque part ne suffit pas ; la destination de l'éducation est par essence positive. On éduque au vrai, au bien, au beau — et non au faux, au mal, au laid. Que ces concepts se définissent par la voie idéaliste ou relativiste importe peu ici. L'important reste que, sans intention positive, sans norme, l'éducation disparaît. Prendre pour règle de refuser toute norme est encore une norme !

Tout ceci se retrouve chez R. Peters sous une autre forme lorsqu'il écrit :

Le terme « éducation » a des implications normatives : il implique que quelque chose qui en vaut la peine est ou a été intentionnellement transmis d'une manière moralement acceptable. Ce serait une contradiction logique de dire qu'un homme a été éduqué, mais qu'il n'a pas changé en mieux, ou qu'en éduquant son fils, un homme n'a rien essayé qui en vaille la peine.

Où l'éducation trouve-t-elle sa finalité ?

Au-delà de toutes les nuances, deux courants de pensée se dessinent nettement.

Pour les uns, les buts de l'éducation découlent (déductivement) d'une conception arbitraire de l'homme, de ses caractéristiques immuables, de sa « vraie » nature, c'est-à-dire de sa nature essentielle.

Pour les autres, le but de l'éducation est la conquête quotidienne du milieu mis au service de l'individu et de la collectivité. Dans cette

(1) R. S. PETERS, *Ethics and Education*, Londres, G. Allen, 1966, pp. 25 sq.

perspective, les buts ne se définissent pas déductivement à partir d'un principe ou d'une vérité abstraite, mais naissent des nécessités de l'action, de la contingence.

Certains vont même jusqu'à considérer que l'identité entre les fins et l'action est si étroite qu'une formulation explicite des fins devient pratiquement impossible. Par exemple, G. Grieder doute de la validité et de la nécessité de buts pédagogiques définis formellement à l'avance :

Les buts d'une société ne sont-ils pas, dans une large mesure, non formulés, comme la constitution britannique non écrite ? Ils se développent lentement, lors d'un processus d'interaction entre différentes parties et différents niveaux d'une société et entre des sociétés différentes (2).

Que les buts soient dans une large mesure implicites, qu'il existe un « curriculum latent », on le sait. Il n'en reste pas moins que ceux qui créent des institutions éducatives et leur donnent des programmes poursuivent des buts qu'il importe d'étudier.

2. Du sommet à la base d'une hiérarchie pédagogique, les objectifs tendent à se diversifier

Au fil du temps, des penseurs ont tenté d'assigner à l'éducation un but unique ou suprême qui reflète directement l'idéologie dominante : préparer l'entrée dans la cité de Dieu, faire un citoyen respectueux de la démocratie capitaliste ou un travailleur fidèle à la pensée de Mao...

L'option socio-politique ne s'exprime pas toujours directement. P. Bourdieu et J. C. Passeron ont admirablement montré que la fonction de *reproduction* est d'autant plus efficace qu'elle est inaperçue, intériorisée par le système d'éducation (3). Elle s'abrite, par exemple, derrière des constructions psychologiques ou pédagogiques faussement affublées de l'objectivité scientifique ou du souci humanitaire : cultiver les facultés, former le caractère (Spencer), acquérir les connaissances nécessaires à son état (Herbart), etc.

Mais si les choix cruciaux commandent l'action éducative générale, ils ne se colorent pas moins des options propres aux sous-groupes

(2) G. GRIEDER, Is it possible to word educational goals ?, in *Nation's Schools*, octobre 1961.

(3) P. BOURDIEU et J. C. PASSERON, *La reproduction*, Paris, Editions de Minuit, 1970.

sociaux, aux sous-cultures, et sont aussi réinterprétés, voire rejetés au niveau des éducateurs individuels. Ceux-ci doivent, en outre, tenir compte des situations particulières dans lesquelles ils travaillent.

V. Isambert-Jamati écrit :

L'enseignement secondaire est multiple à l'intérieur d'un seul segment par le sens que donnent les enseignants à leur action. La socialisation est réalisée dans un lycée par une action constante et très différenciée. A cette marge correspondent donc des choix à faire pour ceux qui font fonctionner l'institution, choix d'actes éducatifs, et comme tels orientés vers des fins. Aussi, poursuivent-ils dans leur action, non seulement des fins communes définies de façon générale dans les textes constitutifs des lycées, mais des fins plus particulières. Ils agissent alors comme groupement dans l'institution et peuvent être tantôt en coïncidence avec elle, mais amenés seulement à spécifier l'action prévue, tantôt partiellement en tension et poursuivant donc des fins autonomes (4).

Pareille remarque s'applique évidemment à tous les niveaux d'enseignement.

Ainsi, même dans un contexte autoritaire, où des fins précises sont imposées par le pouvoir, des réinterprétations, voire des rejets sont susceptibles de provoquer des déviations et des « hérésies ». *A fortiori*, la liaison objectif-action éducative peut-elle devenir multi-forme et parfois même inconsistante dans un régime de liberté.

Enfin, si regrettable cela puisse-t-il paraître, un nombre non négligeable d'éducateurs enseignent sans se soucier réellement des fins poursuivies. Leur objectif le plus tangible devient d'occuper les élèves pendant le temps prévu à la grille horaire, afin de « mériter » un traitement mensuel. Car, comme l'art, la pédagogie peut aussi être alimentaire. En pareil cas, les manuels sont servilement suivis et les occasions d'échapper aux obligations professionnelles, avidement saisies.

Bref, même en présence d'une idéologie unique, clairement définie au départ, les objectifs tendent à se différencier de l'option initiale, à mesure que l'on descend vers la pratique éducative quotidienne.

L'incidence des valeurs, des attitudes des maîtres ou de groupes particuliers sur le sort réservé aux objectifs est donc considérable. Elle est pourtant mal étudiée.

(4) V. ISAMBERT-JAMATI, *Crises de la société. Crises de l'enseignement*, Paris, P.U.F., 1970, p. 9.

Trop souvent, on se laisse leurrer par les moyens mis en œuvre, par les réformes institutionnelles ou méthodologiques, alors que ce sont, d'une part, la structure des rapports de classes sociales et, d'autre part, les objectifs réellement poursuivis par les maîtres dans le quotidien, qui feront la décision.

Un bel exemple est fourni par les classes rigides homogènes (*streaming*) et les classes hétérogènes. Dans l'annexe qu'elle écrit pour le *Plowden Report*, Joan Barker-Lunn⁽⁵⁾ montre que ce n'est pas tellement le *streaming* ou le *non-streaming*, c'est-à-dire le moyen pédagogique, qui importe. Dans des écoles à classes hétérogènes, les maîtres qui croient aux vertus de l'homogénéité obtiennent de meilleurs résultats en arithmétique que les autres. Par contre, les maîtres convaincus des avantages de l'hétérogénéité n'obtiennent pas d'aussi bons résultats en arithmétique, mais leurs classes comptent moins de rejetés ; leurs élèves ont moins peur des examens et viennent à l'école avec plus de plaisir que les autres.

Plus les objectifs seront formulés de façon vague, au départ, plus l'action de l'école risque évidemment de s'éloigner des intentions de ses organisateurs ; à moins que l'imprécision de la formulation ne soit un artifice permettant de faire passer pour noble et humanitaire une politique scolaire autoritaire, servant les intérêts d'une minorité, et réalisée systématiquement grâce à des cadres pédagogiques seuls chargés de définir les modalités éducatives, de les imposer et de les faire respecter⁽⁶⁾.

3. La réaction contemporaine contre l'imprécision des objectifs

La plupart des sciences passent par quatre stades : la magie, l'empirisme artisanal, le positivisme et, enfin, le relativisme⁽⁷⁾. Les moyens mis en œuvre pour poursuivre un objectif diffèrent selon le degré d'évolution.

(5) J. BAKER-LUNN, *Appendix to the Plowden Report*, Londres, H.M.S.O., 1966.

(6) Nous rejoignons ainsi la fonction idéologique de la dissimulation de la relation entre la fonction propre et les fonctions externes de la fonction propre, que l'on trouve au centre de la théorie de Bourdieu et Passeron.

(7) Voir à ce propos : D. DELIÈGE, La société postindustrielle frappe à nos portes et la médecine où va-t-elle ? in *Toison d'or*, 16-17, 1973, pp. 30-32.

Actuellement, le relativisme pédagogique est atteint sur le plan philosophique, théorique, mais la pratique entre encore avec peine dans la forme positiviste.

Il est caractéristique de noter qu'en 1969, M. Ammons regrette « qu'en majeure partie, les propositions d'objectifs sont l'expression d'opinions individuelles ou collectives, et non le résultat d'études empiriques (8) » et que J. Piaget propose que le choix des objectifs de l'éducation fasse l'objet d'études systématiques par des sciences comme la sociologie et l'économie de l'éducation, aidées des résultats de l'éducation comparée (9).

Pareil langage est neuf. Car même si l'imprécision des objectifs est déplorée depuis longtemps déjà (10), il faut attendre le début du xx^e siècle pour rencontrer les premières propositions de démarches objectives susceptibles de remédier à cet état de choses.

Il semble que F. Bobbitt (11) fut le premier à proposer une méthode formalisée pour formuler les objectifs. Il pose d'abord comme but général de l'éducation la préparation à la vie adulte. Il propose alors que soient analysées les différentes activités sociales, civiques, religieuses, sanitaires, etc. La production des étudiants, en particulier les erreurs qu'ils commettent, seraient aussi à analyser afin de savoir sur quels points l'enseignement doit insister.

Mais de telles propositions n'auront guère de succès. En 1964, Ammons (12) mène une enquête sur trois cents systèmes scolaires américains et constate que, dans aucun, l'enseignement n'est axé sur des objectifs définis en termes de comportements d'élèves. Là où des objectifs étaient définis, ils consistaient en descriptions de comportements des maîtres.

(8) M. AMMONS, Objectives and outcomes, in *Encyclopedia of Educational Research*, New York, McMillan, 1969, p. 908.

(9) J. PIAGET, *Psychologie et pédagogie*, Paris, Denoël, 1969, p. 32.

(10) En 1889, le chanoine Féron regrette que le but des Humanités soit mal défini et, en 1896, le père Verest surenchérit : « Comme l'a dit fort justement M. le chanoine Féron, le but assigné aux Humanités est mal défini en Belgique ; je dirai davantage : il ne l'est pas du tout. » Cité par G. PLANTE, *Les objectifs de l'enseignement secondaire dans le milieu culturel français de Belgique*, Montréal, Centre de psychologie et de pédagogie, 1954, p. 3.

(11) F. BOBBITT, *The Curriculum*, New York, Houghton, 1918. Sur l'histoire de la définition des objectifs en éducation, on consultera I. K. DAVIES, *Objectives in Curriculum Design*, Londres, McGraw-Hill, 1976. Davies part de H. Spencer, puis dégage successivement le rôle de F. Bobbitt, W. S. Guiler, W. Charters, R. Tyler, B. Bloom, H. Taba, et R. Mager.

(12) M. AMMONS, An empirical study of process and product in curriculum development, in *Journal of Educational Research*, 57, 1964, pp. 451-457.

M. Reuchlin écrit encore en 1970 ⁽¹³⁾ :

Les écrits traitant des objectifs de l'éducation se caractérisent en général par la générosité de l'inspiration, par l'élévation de la pensée et la noblesse de la forme. Ils constituent de ce fait un genre spécifique, portant en lui-même sa propre justification. Les rapports pouvant exister entre ces écrits et d'éventuelles modifications dans la pratique éducative ou la structure de l'appareil scolaire sont plus difficiles à préciser.

Et, avec sa lucidité habituelle, Reuchlin poursuit :

On peut penser qu'ils (les objectifs) constituent une sorte de commentaire lyrique à des réformes qui s'effectuent sous l'effet d'autres facteurs ⁽¹⁴⁾.

Actuellement, on assiste pourtant à une extraordinaire prise de conscience de la nécessité de clarifier la situation. L'explication de ce mouvement, d'une importance extrême, est triple.

1° La démocratie progresse et à la remise en cause de la structure des rapports de classes sociales correspond une remise en cause de tout le système d'éducation. Le colloque d'Amiens confirmera, par exemple, la nécessité d'une « revision déchirante des finalités de l'enseignement ».

2° Or le rejet des manipulations et la participation effective au choix des objectifs de l'éducation exige la levée des ombres et des ambiguïtés : « Tant que l'enseignement n'aura pas retrouvé des finalités claires (...), toutes les déviations seront possibles (...) ⁽¹⁵⁾. »

Or, comme le souligne E. De Corte, « cette explicitation est d'autant plus indispensable que, dans une coexistence pluraliste, l'unanimité spontanée à propos des buts plus ou moins implicites disparaît » ⁽¹⁶⁾.

3° Connaissant un essor parallèle à celui de la démocratie et de l'explosion scientifique, la recherche en éducation prépare le difficile passage de l'artisanat éclairé au relativisme pédagogique. Revêtant actuellement un caractère surtout scientifique, insistant sur la clarté des concepts et la nécessité de la mesure, elle apporte à l'éducation une méthode pour formuler ses objectifs. Plus spécialement, l'entrée de l'ordinateur dans la vie quotidienne,

⁽¹³⁾ M. REUCHLIN, *L'orientation scolaire*, Plan Europe 2000, 1970, p. 6.

⁽¹⁴⁾ *Ibid.*, p. 62.

⁽¹⁵⁾ Rapport de la Commission d'études sur la fonction enseignante dans le second degré, Paris, *La documentation française*, 1972, pp. 30-31.

⁽¹⁶⁾ E. DE CORTE, *Onderwijsdoelstellingen*, Louvain, Universitaire Pers, 1973, p. 11.

fait de l'opérationnalisation une nécessité fonctionnelle et soumet de larges secteurs de la vie intellectuelle à un contrôle implacable.

Dans ce contexte, la théorie moderne de la construction des programmes scolaires, l'enseignement programmé, la théorie de l'évaluation formative et sommative, la planification de l'éducation, insistent tous sur l'indispensable précision des objectifs à poursuivre, faute de quoi toutes ces entreprises sont inéluctablement vouées à l'échec.

Le passage à une conception positiviste de l'éducation semble bien marqué par la nouvelle définition que M. Lavallée propose pour la didactique :

La didactique est l'étude scientifique de l'organisation des situations d'apprentissage que vit un « s'éduquant » (mot que Lavallée préfère à élève) pour atteindre un objectif cognitif, affectif ou moteur. Par étude scientifique, nous entendons que le processus est organisé de telle façon qu'il peut être soumis à l'expérimentation et vérifié par des méthodes objectives. Organiser n'a pas le sens restreint que l'on rencontre dans l'administration. Il signifie que le maître est responsable de la planification, de l'innovation et de la création de situations d'apprentissage utiles et nécessaires pour atteindre les objectifs désirés. Ces objectifs sont ceux que le maître a traduits en objectifs spécifiques pour les adapter à ses élèves et ils comprennent ceux que les élèves, parvenus à un niveau d'autonomie fonctionnelle pour leur âge et leurs conditions, se sont eux-mêmes fixés avec ou sans l'intervention du maître (17).

Il serait cependant erroné de croire que l'enseignement doit devenir une démarche en quelque sorte mécanisée. Sous prétexte de rigueur dans la progression et d'objectivité dans l'action, une leçon satisfaisante consisterait en une poursuite d'objectifs pointillistes à atteindre par une majorité déterminée d'élèves. N'en est-on pas arrivé à s'interroger dans le choix à faire entre pédagogie fonctionnelle et pédagogie par objectifs !

Seul est vraiment fécond un apprentissage fonctionnel, partant de problèmes significatifs pour l'élève. Il faut condamner sans appel une forme d'instruction où, de façon autoritaire, on tenterait (d'ailleurs vainement) d'atteindre un à un des objectifs artificiellement isolés des contextes psychologiques qui leur donnent un sens.

En outre, et comme le dit excellemment Hameline (17a), « l'entrée par les objectifs repose souvent sur une conception naïve de la transparence dans les rapports humains ».

(17) M. LAVALLÉE, *Paradigmes de l'éducation et de l'enseignement*, Montréal, G.R.E.C., 1973.

(17a) HAMELINE, *op. cit.*, p. 182.

Car, même si partir d'objectifs explicites permet de lever un certain nombre d'ambiguïtés, le « *malentendu fondamental* de l'intention d'instruire et du désir d'apprendre » subsiste.

En effet, la personnalité profonde joue un rôle crucial dans l'apprentissage, et, depuis Freud surtout, on sait la complexité des déterminants de nos conduites. Dans les apprentissages scolaires comme ailleurs, les pulsions, la recherche du plaisir, les défenses et les censures, bref l'inconscient, jouent un rôle.

Par ailleurs, des objectifs clairs, définis rationnellement, correspondent rarement à l'ambiguïté des rapports sociaux. « D'une part, c'est souvent après coup que l'on apprend ce que l'on était en train de fabriquer. D'autre part, la poursuite d'un objectif peut parfois s'articuler avec d'autres, d'une manière qui défie la rationalité « prévisionnelle », mais ne manque pas de rejoindre, par des voies diverses, les finalités sociales et leurs propres contradictions ^(17b) ».

On touche ici au fond de la *dynamique* de l'apprentissage et bien naïf est l'éducateur qui n'en est pas conscient. Son lot est hélas de travailler, presque toujours, *en surface*. Il ne lui est pas souvent donné de savoir « en profondeur » pourquoi tel élève éprouve une grande soif de connaissances, alors que tel autre n'a guère d'appétit intellectuel. Il le constate et s'efforce d'aider un peu à l'aveugle, — pourquoi ne pas le reconnaître. N'est-il cependant pas préférable qu'à certains égards au moins, il sache clairement où il s'efforce d'aller avec son élève. Mais, il serait donc bien naïf de croire que tout est ainsi résolu...

4. De l'urgence d'une action en profondeur

Une action profonde, en matière de définition d'objectifs, est nécessaire dans deux sens : préciser les objectifs et repenser les priorités. Cela étant acquis, il restera encore à atteindre des consensus suffisants sur les priorités à accorder, les accords devant être recherchés non seulement entre les éducateurs, mais aussi entre éducateurs et éduqués.

a) *Préciser les objectifs*. — Le manque de définition des objectifs dans une des plus grandes entreprises de construction du curriculum qui ait jamais existé offre un exemple frappant du chemin qui reste

(17b) HAMELINE, *op. cit.*, p. 183.

le plus souvent à parcourir. Le *School Mathematics Study Group* de l'Université de Stanford, fondé en 1958, au plus fort du mouvement d'opinion réclamant une meilleure éducation scientifique aux Etats-Unis, a disposé de ressources intellectuelles et matérielles considérables et a, en quinze ans, produit la plus riche gamme de cours de mathématique rénovée qui existe. L'effort porte sur toute la scolarité, du jardin d'enfants à la fin de l'université.

Or, en août 1972, on lit dans l'organe officiel du S.M.S.G. (18) :

On doit reconnaître que le S.M.S.G. ne s'est guère préoccupé de la définition des objectifs pédagogiques, spécialement pour son activité de construction de programmes scolaires. Quand le S.M.S.G. commença son travail, en 1958, on décida délibérément de ne pas tracer de plans détaillés et de ne pas formuler d'objectifs très précis pour les cours. Les plans assez généraux, élaborés par la Commission des mathématiques de la C.E.E.B., et la croyance que la compréhension des mathématiques était tout aussi importante que la capacité de calculer, furent estimés suffisants pour montrer la voie (...).

Mais quand, après 1960, le besoin d'évaluer les différents programmes construits apparut, la nécessité de définir les objectifs de chaque cours passa au premier plan.

Il est pour le moins étonnant de construire un cours, de l'expérimenter (dans la meilleure des hypothèses) ou de le faire adopter immédiatement par les écoles (ce qui s'est fait assez souvent, notamment lors de l'introduction de la mathématique nouvelle), puis seulement après de s'interroger sur les objectifs poursuivis...

Certes, les constructeurs de programmes formulent des objectifs, mais ils se cantonnent généralement aux déclarations générales.

Cette façon de procéder entraîne deux conséquences : le manque de clarté sur le devenir souhaité pour les élèves et l'immense difficulté d'évaluer le résultat de l'action éducative.

Dans les programmes scolaires publiés jusqu'à ces derniers temps, on observe qu'à la formulation des objectifs généraux succèdent immédiatement des listes de matières et des thèmes d'activités. Parfois, on trouve encore quelques indications sur ce que les maîtres doivent faire. Mais deux éléments capitaux manquent presque toujours : la démonstration de la liaison entre les buts assignés et les matières choisies, et le genre de comportements à faire acquérir par les élèves.

(18) S.M.S.G., *Newsletter*, No. 38, août 1972.

La formulation très générale des objectifs rend presque impossible une évaluation des résultats acquis, du moins si l'on entend les mettre en relation avec les intentions initiales.

B. S. Bloom cite comme exemple un des documents les plus importants de l'après-guerre, aux Etats-Unis (19) :

Comprendre les idées des autres et exprimer les siennes de façon pertinente et claire.

Des formulations fort proches se trouvent dans les plans d'études belges :

Faire de la langue un instrument qui permette à tous de se faire comprendre et de comprendre autrui, d'émettre et de recevoir, tel est le but (20).

Bloom écrit :

Les résultats que se propose cet objectif (...) sont d'une telle envergure que les méthodes pédagogiques destinées à les atteindre n'apparaissent pas clairement. En outre, le choix des instruments de mesure devant déterminer les habiletés acquises par les élèves s'avère très difficile (21).

Que l'on commence par de semblables généralités semble à la fois inévitable et souhaitable. Mais il importe de préciser ensuite les types de comportements à apprendre. C'est dans cette direction que l'on s'oriente maintenant :

A la fin du premier cycle, l'élève devrait pouvoir présenter une série de diapositives en s'en tenant aux faits (22).

Le progrès est considérable. Il reste cependant à passer à une définition opérationnelle qui, elle, précisera les critères permettant de savoir si le comportement est réellement appris ou non. Et il serait vain de tenter de dissimuler la difficulté qui reste à surmonter. Mais l'effort en vaut la peine.

Plus de vingt années de recherches sur les objectifs cognitifs ont abouti à des résultats spécifiques et éloquentes. Peu de chercheurs sérieux utilisent

(19) *Higher Education for American Democracy*, Washington, U.S.O.E., 1947.

(20) *Plan d'études pour les écoles primaires*, Bruxelles, 1936, p. 33, et *Plan d'études pour les écoles primaires*, Bruxelles, 1958, p. 33.

(21) B. S. BLOOM et collaborateurs, *Taxonomie des objectifs pédagogiques*, I. *Domaine cognitif*. Trad. Lavallée, Montréal, Educ. Nouvelle, 1968, p. 49.

(22) Document de travail préparatoire à la réforme de l'enseignement primaire belge.

maintenant des termes tels que « pensée critique », « résolution de problèmes », ou « processus mentaux supérieurs » pour énoncer des objectifs. On peut utiliser ces termes pour décrire des buts très généraux, mais pour décrire des objectifs d'un cours, en mentionnant d'une façon très spécifique des étapes d'apprentissage, les responsables des programmes emploient de plus en plus des termes tels que « application de principes », « interprétation des données », « capacité de reconnaître des hypothèses », etc. Ces expressions sont ensuite définies en termes de comportements... (23).

b) *Individualiser, même au niveau des grandes options.* — L'explosion du savoir, l'enrichissement de la vie affective ont rendu l'encyclopédisme impossible. Enseigner un peu de tout à tout le monde perd de plus en plus son sens. Alors que l'école du passé a voulu façonner ses élèves dans des moules universels, elle doit aujourd'hui non seulement reconnaître le droit à la diversité, mais éduquer en conséquence.

Dans notre monde si riche, J. Raven semble proposer la seule solution possible :

... produire des individus possédant des configurations très différentes de connaissances, de techniques et d'attitudes, et capables de changer rapidement cette configuration, si nécessaire (24).

Il ne peut naturellement pas être question d'agir n'importe comment :

Un bagage d'informations surtout académiques, un ensemble d'attitudes sociales réunies au hasard, des goûts et des intérêts formés à l'aveuglette ne fournissent une base stable ni pour le bien-être des individus, ni pour celui de la nation (25).

Il ne suffit donc pas d'apprendre à mieux définir les objectifs ; il reste à opérer les choix appropriés et à évaluer réellement les effets de l'éducation.

On doit à J. Raven une étude remarquable sur les pauvres résultats de l'éducation scolaire dans le domaine des objectifs non aca-

(23) D. KRATHWOHL, B. S. BLOOM, B. MASIA, *Taxonomie des objectifs pédagogiques*, II. *Domaine affectif*. Trad. Lavallée, Montréal, Educ. Nouvelle, 1970, p. 24.

(24) J. RAVEN et R. HANDY, *Education in the last quarter of the 20th century*, Budapest, Colloque de l'I.E.A., 1971.

(25) F. T. SPAULDING, *High School and Life*, New York, McGraw-Hill, 1939, p. 120, cité par FRENCH et al., *Behavioral Goals of General Education in High School*, New York, Russell Sage Foundation, 1957.

démiques, ceux qui concernent sans doute le plus l'homme dans sa vie quotidienne⁽²⁶⁾.

Plusieurs aspects méritent spécialement l'attention :

- 1° Les objectifs considérés comme les plus importants par les professeurs ne semblent pas atteints lorsqu'on opère une mesure indépendante.
- 2° Elèves et professeurs ont des priorités différentes en matière d'objectifs.
- 3° Enfin, l'éducation peut, en quelque sorte, poursuivre des objectifs négatifs ou, en tout cas, avoir des effets tels.

5. Rendre l'action éducative plus efficace

a) Entraîner les maîtres à définir leurs objectifs. — Quand on demande à des enseignants d'indiquer les objectifs qu'ils poursuivent, la conversation tourne rapidement court. Les réponses formulées sont presque toujours très générales (développer l'esprit critique...) et non spécifiques à l'activité particulière de l'enseignant.

Il est certes normal que les buts les plus généraux se retrouvent chez tous. Car, à l'origine, les fins sont peu nombreuses et tous les efforts éducatifs doivent se conjuguer pour les atteindre.

L'embarras des enseignants interrogés témoigne, néanmoins, de leur manque d'habitude d'explicitier les objectifs poursuivis en termes d'apprentissages comportementaux et non en termes de contenus.

Or, plus on possède une conscience claire d'un objectif à atteindre, plus on est sensible aux éléments d'une situation susceptible d'aider à s'en rapprocher.

En raison même de la difficulté de l'analyse comportementale, les maîtres devraient être systématiquement entraînés, dès leur formation initiale, à la définition des objectifs.

On pourrait objecter que bien des enseignants sentent intuitivement ce qui compte pour leurs élèves. En pédagogie comme dans tous les autres domaines, une minorité d'hommes exceptionnellement doués ont toujours su compenser l'absence de théories et d'explications par une sorte de compréhension immédiate. Mais, à côté de

⁽²⁶⁾ J. RAVEN, The attainment of non-academic objectives, in *International Review of Education*, 19, 1973, pp. 305-344.

ces maîtres exceptionnels, combien d'autres ne se cantonnent-ils pas à la construction d'un cours à partir d'une documentation plus ou moins riche. Des matières sont sélectionnées en fonction de leur enchaînement, de leur complémentarité, de leur logique interne, et non pour le rôle fonctionnel qu'elles sont appelées à jouer dans la conquête du milieu, dans l'intégration sociale. Une fois l'édifice ainsi élevé, le faire assimiler par les élèves (par une méthode « active » ou non) devient l'objectif.

C'est évidemment contre cela qu'il importe de réagir. Sans oublier que bien des enseignants enfermés dans leur matière restent convaincus qu'ils poursuivent de nobles objectifs.

b) *Rénover la méthode de construction des programmes scolaires.* — Jusqu'à ces dernières années, la méthode d'élaboration des programmes scolaires a manqué de rigueur.

Les options les plus fondamentales étant prises par les détenteurs du pouvoir, il restait à des groupes de « spécialistes » — tenus au respect de ces options et les ayant souvent intériorisées au point de n'en être plus conscients — à les habiller ou à organiser un enseignement qui ne les mettent pas en question.

On a traditionnellement considéré comme spécialistes soit des érudits, soit des maîtres ayant acquis une longue expérience de l'enseignement. Ils méritaient, certes, le titre de spécialistes dans leur domaine, mais pas dans celui de la construction des programmes scolaires.

Or la clé de la méthode d'élaboration des curriculums est précisément la définition des objectifs. Aussi longtemps que l'analyse philosophique, politique, psychologique et scientifique n'a pas permis de cerner les buts à poursuivre, on ne peut rien construire de vraiment valable.

Il faut insister : les questions de curriculum portent toujours sur les fins de l'éducation, tandis que les questions d'enseignement portent sur les moyens d'atteindre ces fins. Un maître qui s'interroge sur le but particulier de l'activité qu'il entend susciter le lendemain traite d'ailleurs aussi un problème de curriculum. C'est pourquoi la définition des objectifs à court terme, voire des micro-objectifs mérite autant l'attention.

c) *L'objectif se définit avant la méthode d'enseignement et d'apprentissage. Il n'est pas secret.* — Comme S. Wiseman et D. Pid-

geon le notent avec humour, « il n'est pas déraisonnable de penser qu'un maître sachant ce qu'il essaie de faire a plus de chance d'y réussir que s'il ne le sait pas ⁽²⁷⁾ ».

Ceci nous ramène au point précédent, mais nous voulons considérer ici plus spécialement l'aspect d'enseignement. Il semble inconcevable qu'un maître sachant ce qu'il veut faire apprendre, et bien décidé à vérifier s'il y a réussi (nous allons y revenir) ne choisisse pas sa méthode d'enseignement en conséquence. Peut-être existe-t-il des enseignants conscients d'un but à poursuivre, mais trop indolents ou trop dépourvus pour déployer les stratégies nécessaires. Mais alors, comme le dit Bloom, ils ont au moins perdu leur innocence.

En fait, non seulement les maîtres doivent construire toute leur activité sur des objectifs clairs, mais ils doivent aussi faire connaître ceux-ci, sans ambiguïté ni mystère à leurs élèves.

On trouve une des meilleures preuves de l'esprit malsain qui domine un enseignement non focalisé sur des objectifs explicites, dans le fait que les étudiants doivent s'appliquer à deviner ce qui est important, soit par une analyse des manuels ou des types de questions posées aux interrogations, soit encore en recueillant des renseignements auprès de leurs aînés. Donner un « tuyau », c'est révéler un objectif poursuivi secrètement par le maître et découvert astucieusement ou tragiquement par l'élève.

L'existence d'objectifs clairs constitue une autre sauvegarde encore. Combien d'enseignants, d'entière bonne foi, n'ont-ils pas cru faire œuvre utile parce qu'ils observaient des réactions d'intérêt, de participation, d'activité chez leurs élèves ? Certes, de telles réactions revêtent probablement un sens positif, ne fût-ce que pour la santé mentale. Il n'est pourtant pas établi *a priori* qu'elles ne constituent pas une dénaturation de l'éducation. Obtenir la participation ne signifie pas nécessairement susciter un apprentissage positif. Agir pour agir, parler pour parler, constituent des activités par définition dépourvues de finalité.

L'un des meilleurs entraînements à la pratique de la profession d'enseignant consiste à apprendre à préparer les activités éducatives. A cette occasion, on devrait montrer qu'il ne suffit pas de prévoir ce que le maître va faire (utiliser tel livre, analyser tel texte, disposer

(27) S. WISEMAN et D. PIDGEON, *Curriculum Evaluation*, Londres, N.F.E.R., 1970, p. 39.

les notes au tableau de telle manière, etc.), mais qu'il faut aussi savoir clairement ce que les élèves auront l'occasion d'apprendre et donc de faire. Une leçon se prépare en fonction des objectifs poursuivis.

d) *Pas d'évaluation correcte sans objectifs clairs.* — C'est sans doute l'aspect le plus évident. Il est impossible de juger de l'adéquation d'une conduite, du degré d'efficacité d'une action, sans connaître l'effet ou le résultat recherchés.

La position clé des objectifs ressort peut-être le mieux des règles d'homogénéité de l'évaluation proposées par M. Scriven. Cette homogénéité doit être triple et toute violation de l'une des règles invalide l'ensemble :

1. La correspondance entre les objectifs du programme et le contenu de l'enseignement.
2. La correspondance entre le contenu de l'enseignement et les instruments d'évaluation.
3. La correspondance entre les objectifs du programme et les instruments d'évaluation (28).

Que le maître tente d'évaluer l'élève, de s'auto-évaluer, ou qu'un inspecteur souhaite évaluer le maître, ou encore qu'un élève tâche d'apprécier son propre progrès, des critères, des points de repère axés sur les objectifs poursuivis, sont nécessaires.

S'ils n'existent pas, on s'abrite derrière des hypothèses qui résistent difficilement à l'examen. Ainsi, l'inspecteur qui s'occupe surtout d'aspects administratifs, de caractéristiques comme l'ordre, la ponctualité, ou encore de la méthode d'enseignement employée, semble supposer que ces aspects sont prédictifs de l'efficacité avec laquelle un enseignant conduit ses élèves vers le but souhaité. Il semble aberrant que l'inspection ne consiste pas d'abord et avant tout en une évaluation directe de cette efficacité. Et l'on est sans doute justifié à croire qu'elle n'est pas tentée parce que les partenaires de l'entreprise pédagogique ne possèdent pas une vision claire des effets recherchés.

Objecter, comme on le fait souvent, que le plus important en éducation échappe à la mesure, est contestable.

(28) M. SCRIVEN, *The methodology of evaluation*, in R. TYLER, R. GAGNÉ and M. SCRIVEN, *Perspectives of Curriculum Evaluation*, A.E.R.A. Monograph series on curriculum evaluation, No. 1, Chicago, Rand McNally, 1967.

R. Ebel écrit :

Si l'on prétend qu'un produit de l'éducation est important, mais non mesurable, vérifiez la clarté avec laquelle il a été défini. Si une définition opérationnelle est possible, le produit peut être mesuré. Sinon, il est impossible de vérifier si le produit est vraiment important (29).

Cette position semble bien justifiée dans la mesure où, comme le remarque Ebel, les personnes ayant atteint l'objectif, quel qu'il soit, doivent différer des autres ; dans ce cas, une définition opérationnelle du comportement est possible. Si l'on n'observe aucune différence entre ceux qui ont atteint un objectif et les autres, on se trouve, c'est le moins qu'on puisse dire, devant une affirmation suspecte.

Une analyse comme celle-ci risque cependant de conduire à des conclusions injustes. Car, entre poser le problème, si évident paraissait-il, et le résoudre, un long chemin peut exister. Et il existe réellement.

La mesure et l'évaluation en sciences humaines soulèvent des difficultés considérables. Il suffit de retracer la lente évolution du testage pédagogique pour s'en convaincre. Mais c'est précisément en ce domaine que la science de l'éducation a probablement le plus avancé au cours de ces dernières années.

De toutes les techniques éducatives, écrit Bloom, le testing s'est le plus complètement développé (...). Il a montré la voie conduisant à la définition et à l'évaluation de beaucoup d'objectifs de l'éducation (30).

Les progrès actuels revêtent une importance capitale ; toutes les questions que nous venons de rencontrer le démontrent à suffisance.

Or une meilleure maîtrise de l'évaluation aura d'autres conséquences encore. Aussi longtemps que les maîtres ne peuvent mesurer l'avance de leurs élèves que vers certains objectifs, ils tendent à se concentrer sur ceux-ci. On néglige souvent les domaines sur lesquels les évaluations ne peuvent pas porter (les élèves agissent de la même manière). Ainsi s'explique aussi pourquoi les connaissances factuelles continuent à jouer un si grand rôle dans les écoles, au détriment de tant d'autres apprentissages plus dignes d'intérêt.

(29) R. EBEL, The relation of testing programs to educational goals, in W. FINDLEY, Ed., *The Impact of School Testing Programs*, Chicago, 1963, No. 32, cité par DE CORTE, p. 26.

(30) B. S. BLOOM, L'innocence en pédagogie, in *Education*, 135, 14, 1972

6. Le nœud du problème : Allier la science et l'art de l'éducation

La définition des objectifs, à différents degrés de précision, est à la fois le point de départ pour la préparation d'une activité éducative, et le point d'arrivée, pour évaluer les résultats de cette action.

Il importe toutefois d'empêcher que la systématisation de la réflexion sur les objectifs ne se transforme en « modèle à tendance impérialiste qui substitue à la formation de la personne la réussite à des apprentissages scolaires »⁽³¹⁾. Mais les deux ne s'excluent pas mutuellement. Une orthographe correcte n'est pas incompatible avec l'équilibre et le bonheur de l'enfant. Tout dépend du chemin suivi...

Comme l'écrit M. L. Poeydomenge, le pédagogue doit pouvoir « assumer deux démarches différentes, sinon opposées, l'une analytique et rationnelle qui démultiplie et agence les objectifs, l'autre synthétique et intuitive qui aide l'enfant à intégrer, de façon significative, personnelle, expérientielle, les acquis scolaires rationnellement préparés et tous ceux qui échappent à cette programmation »⁽³²⁾.

Les objectifs ne sont donc pas qu'intellectuels ; l'homme est moins un être de raison que d'affectivité. Les objectifs affectifs tels que prendre confiance en soi, développer des attitudes positives vis-à-vis du savoir, etc., revêtent une importance capitale. Pourquoi alors ne pas les poursuivre plus systématiquement que par le passé où tant d'éducateurs agissaient comme si le développement affectif devait nécessairement rester dans le flou des influences subtiles et incontrôlées ? Le mérite des recherches actuelles est de ne plus vouloir laisser à d'heureuses et rares conjonctures l'aspect de l'éducation que beaucoup s'accordent à reconnaître comme le plus important.

Si les mêmes objectifs sont assignés à tous et peuvent être également atteints par tous, l'action pédagogique ne débouchera-t-elle pas sur une standardisation plutôt que sur le développement de la personne ? Cette question est souvent soulevée à propos de la pédagogie de la maîtrise, dont certains protagonistes portent, pour une bonne part, la responsabilité du doute qui a pu naître, à ce propos, dans certains esprits.

Quel éducateur respectueux de la personne humaine songerait, un seul instant, à fabriquer les mêmes hommes, comme à la chaîne ?

(31) M. L. POEYDOMENGE, Réussir à l'école, in *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*, Société A. Binet et Th. Simon, 1982, 82, 584, pp. 5-9.

(32) *Idem*, p. 8.

Le but poursuivi ne se situe évidemment pas là, mais bien sur le terrain des apprentissages nécessaires à tous, pour atteindre des objectifs démocratiquement acceptés. Par exemple, si l'on estime que tout le monde doit savoir lire et si les techniques d'individualisation de la pédagogie de la maîtrise permettent d'atteindre ce résultat, où est la standardisation coupable ? De même, si un groupe d'élèves désirent apprendre l'allemand ou l'algèbre, n'est-il pas plus éducatif d'assurer la maîtrise des notions clés, en respectant le style cognitif et affectif de chacun, plutôt que de laisser au hasard le succès de ces apprentissages ?

De toute façon, la pédagogie de la maîtrise n'est devenue panacée que dans l'esprit de ceux qui, une fois de plus, ont érigé en système intégral une technique éducative particulière, à mettre au service d'apprentissages qui doivent trouver leur place dans un projet global.

S'engage-t-on ainsi erronément dans une « pédagogie néo-directive qui laisse de côté la pensée divergente, le champ de la sensibilité et de l'effort fourni, et qui intègre mal le travail de recherche en groupe »⁽³³⁾ ?

Remarquons d'abord que la divergence, le travail en petits groupes, notamment, occupent une place considérable dans la théorie de la pédagogie de la maîtrise. Mais la question est beaucoup plus générale que cela.

De même que l'utilisation de la carte et de la boussole, dans un voyage de quelque complexité, peut être difficilement taxée d'aliénation, de même toute fermeté dans le dessein éducatif et toute organisation ou structuration sérieuses des situations d'apprentissage ne procèdent pas d'une directivité condamnable. A force de refuser toute rationalité dans l'œuvre éducative, on détruit celle-ci et l'on détruit en même temps ceux qui ont droit à l'éducation.

Enfin, à ceux qui continueraient à craindre le danger de standardisation des hommes par la pédagogie de la maîtrise, on ne peut trop conseiller la lecture du récent ouvrage de B. S. Bloom⁽³⁴⁾. Il y montre que les processus éducatifs qui ont conduit un ensemble d'individus au degré d'accomplissement le plus élevé dans les domaines artistique, psychomoteur ou cognitif sont précisément ceux de la pédagogie de la maîtrise.

⁽³³⁾ M. L. POEYDOMENGE, *op. cit.*, p. 8.

⁽³⁴⁾ B. S. BLOOM, *Teaching and Learning Conditions for Extreme Levels of Talent Development*, 1982.

SECTION I

LES TROIS NIVEAUX DE DÉFINITION DES OBJECTIFS

The first part of the book is devoted to the study of the general principles of the theory of the differential equations of the second order. In the second part, the author deals with the particular cases of the linear and non-linear equations. The third part is devoted to the study of the properties of the solutions of the differential equations of the second order. The fourth part is devoted to the study of the properties of the solutions of the differential equations of the second order. The fifth part is devoted to the study of the properties of the solutions of the differential equations of the second order.

SECTION II. On the particular cases of the linear and non-linear equations. In this section, the author deals with the particular cases of the linear and non-linear equations. The first part is devoted to the study of the properties of the solutions of the linear equations. The second part is devoted to the study of the properties of the solutions of the non-linear equations.

LES TROIS NIVEAUX
DE DÉFINITION
DES OBJETS

The second part of the book is devoted to the study of the properties of the solutions of the differential equations of the second order. In this part, the author deals with the particular cases of the linear and non-linear equations. The first part is devoted to the study of the properties of the solutions of the linear equations. The second part is devoted to the study of the properties of the solutions of the non-linear equations.

The third part of the book is devoted to the study of the properties of the solutions of the differential equations of the second order. In this part, the author deals with the particular cases of the linear and non-linear equations. The first part is devoted to the study of the properties of the solutions of the linear equations. The second part is devoted to the study of the properties of the solutions of the non-linear equations.

Au-delà de bien des nuances, presque tous les auteurs s'accordent pour distinguer trois niveaux dans la définition des objectifs.

Le premier, le plus général, est celui des fins ou des buts de l'éducation. La fin est « ce qui est à la fois terme et but, ce pourquoi quelque chose se fait ou existe » (Robert). C'est, peut-on dire aussi, la ou les raisons d'être. Cette dernière formulation paraît la plus éclairante, car elle indique pourquoi il importe de commencer par les fins quand on pose le problème des objectifs de l'éducation. A quoi servirait-il, en effet, de discuter des modalités, des particularités d'une action que l'on n'aurait aucune raison d'entreprendre ?

Les fins peuvent prendre un caractère tellement synthétique qu'une seule peut devenir la justification de toute une vie. Par exemple, « sauver son âme » ou « élever l'homme en respectant sa nature » constituent ce que le XIX^e siècle appelait des principes suprêmes de l'éducation, finalités auxquelles tout le reste devait être subordonné.

Hameline⁽¹⁾ préfère le mot *finalité* au mot *fin*, parce que ce dernier implique « que, *réellement*, cette orientation est assignée, contrôlée, et que les moyens sont effectivement pris pour la poursuivre et l'évaluer », alors que *finalité* marque plus l'*intention* sans garantir une poursuite effective, ce qui correspond mieux à la réalité. Cette distinction ne nous convainc pas.

Le mot *but* désigne pour nous les objectifs les plus généraux qui découlent directement des fins. Exemples : faire des adultes, développer l'esprit critique ; c'est le tout premier pas vers l'opérationnalisation, Hameline reprend les quatre critères de Dulude⁽²⁾ pour définir le but :

1. Les finalités sont de l'ordre du désir ou du vœu, les buts comportent déjà des éléments d'analyse, des besoins et des tâches.
2. Les buts sont circonscrits à un champ ou à un programme particuliers, alors que les finalités s'imposent à une institution tout entière.

(1) D. HAMELINE, *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*, Paris, Editions E.S.F./Entreprise Moderne d'Édition, 1979, p. 97.

(2) J. DULUDE, *Les objectifs d'apprentissage*, Montréal, Service Pédagogique de l'Université, 1975.

3. Il y a but quand apparaît déjà une certaine gestion du temps : on vise non plus un long terme sans échéances précises, mais un moyen terme susceptible de faire l'objet d'un certain calendrier.
4. Formulés en termes déjà plus opératoires, Les buts peuvent provoquer un consentement circonstancié et négocié, de la part de gens qui divergent sur les finalités.

Les buts introduisent donc, dans le projet pédagogique, la notion de résultat, mais ici le résultat est recherché, sans qu'on puisse encore poser avec un minimum de crédibilité qu'il sera atteint.

Il va de soi que de tels « principes » ne peuvent être que très généraux. Malgré leur importance cruciale, ils ne constituent donc pas des guides sûrs et clairs pour l'action quotidienne. L'exégèse a alors pour mission d'apporter des précisions. Sans méthode ou démarche définies et suffisamment claires pour être communiquées, l'exégèse devient simple projection de la personnalité ou des arrière-pensées de l'exégète.

Depuis ces deux dernières décennies surtout, on a aussi tenté de définir des méthodes d'analyse et de classification qui permettent de jeter un pont entre les fins ou les buts de l'éducation et l'action quotidienne. Ce mouvement intermédiaire constitue le deuxième niveau de l'analyse, celui où l'on se demande quel type de comportements (cognitif, affectif, psychomoteur) joue un rôle privilégié dans le voyage, parfois si long, vers la fin ou le but. Les taxonomies, aujourd'hui si célèbres, concernent surtout ce deuxième niveau.

Pourtant, objectent les behavioristes, des taxonomies comme celle de Bloom restent mentalistes. Elles n'informent pas l'éducateur des comportements concrets, observables, qui constituent cependant la seule pierre de touche sûre des apprentissages et donc de l'enseignement. On arrive ainsi au troisième niveau, celui des objectifs opérationnels.

Il va de soi qu'une unité aussi parfaite que possible doit exister entre les trois niveaux de définition, sinon l'éducation verse dans l'incohérence.

Or, en dernière analyse, la démonstration rationnelle de cette unité globale se révèle difficile, sinon impossible. Il arrive toujours un moment où le jugement d'adéquation ou de compatibilité devient subjectif.

- POPHAM, W. J. et BAKER, E. L., *Planning an Instructional Sequence*, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall, 1970.
- POPHAM, W. J., Problems of defining educational objectives and standards in implementing the Stull act, in N. L. GAGE, Ed., *Mandated Evaluation of Educators*, Stanford Center for R. and D. in Teaching, 1973, pp. 111-144.
- PRATT, D., Humanistic goals and Behavioral objectives : Toward a synthesis, in *Curriculum Studies*, 1976, 8, 15-26.
- RAGSDALE, C. E., How children learn motor types of activities, in *Learning and Instruction, Forty-ninth Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 1950.
- Rapport de la Commission d'études sur la fonction enseignante dans le second degré, Paris, La Documentation française, 1972.
- RAVEN, J., Young school leavers, *Studies*, Winter 1968.
- RAVEN, J., HANDY, R., *Education in the Last Quarter of the 20th Century: Affective Education (or The Second Three R's in Education)*, Budapest, Communication à l'assemblée générale de l'I.E.A., 1971, ronéotypé.
- RAVEN, J., The attainment of non-academic educational objectives, in *International Review of Education*, XIX, 3, 1973.
- RAVEN, J., Futurology - Citizen and city in 2000 A.D., *Irish Journal of Sociology*, vol. 2, n° 4, août-septembre 1973.
- RAVEN, J., HANNON, D., HANDY, R., *The E.S.R.I. Survey of the Attitudes of Post Primary Teachers and Pupils*, Dublin, The Economic and Social Research Institute, 4 vol., s.d., ronéotypé.
- RAVEN, J., MOLLOY, E., CORCORAN, R., Toward a questionnaire measure of need achievement, *Human Relations*, vol. 25, n° 6.
- RAVEN, J., *Objectives in Education*, Dublin, The Economic and Social Research Institute, s.d., ronéotypé.
- RAVEN, J., *Education, Values and Society. The objectives of education and the nature and development of competence*, Londres, Lewis ; New York, Psychological Corp., 1977.
- REUCLIN, M., *L'orientation scolaire*, Plan Europe 2000, 1970.
- ROBINSON, S. B., *A Conceptual Structure of Curriculum Development*, Berlin, Actes de la IV^e conférence de la Société européenne d'éducation comparée, 1969.
- ROHRACHER, H., *Einführung in die Psychologie*, Vienne, Urban, 1958.
- ROKEACH, M., *The Open and Closed Mind*, New York, Basic Books, 1960.
- ROTHKOPF, E., KAPLAN, R., Exploration of the effect of density and specificity of instructional objectives on learning from text, *Journal of Ed. Psychol.*, 1972, 63, 295-302.
- RUCHENNE, A., *Etude des fidélités externe et interne dans l'évaluation d'apprentissages relevant de différents niveaux de la taxonomie de Bloom (domaine cognitif)*, Université de Liège, 1971, mémoire inédit.
- SCRIVEN, M., The methodology of evaluation, in R. TYLER, R. GAGNÉ, M. SCRIVEN, *Perspectives of Curriculum Evaluation*, A.E.R.A. Monograph series on Curriculum Evaluation, No. 1, Chicago, Rand McNally, 1967.
- SIMPSON, E., Educational objectives: Psychomotor domain, in *Illinois Teacher of House Economics*, 10, 1966-1967, pp. 110-144.
- SKINNER, B. F., *La révolution scientifique de l'enseignement*, Bruxelles, Dessart, 1969.

- SKINNER, B. F., *Par-delà la liberté et la dignité*, Paris, Laffont, 1972.
- S.M.S.G., An S.M.S.G. statement on objectives in mathematics education, *Newsletter*, No. 38, août 1972.
- SPAULDING, F. T., *High School and Life*, New York, McGraw-Hill, 1939.
- STENHOUSE, L., *An Introduction to Curriculum Research Development*, Londres, Heineman, 1975.
- STONES, E., ANDERSON, D., *Educational Objectives and the Teaching of Educational Psychology*, Londres, Methuen, 1972.
- STOKER, H., KROPP, R., Measurement of cognitive processes, in *Journal of Educational Measurement*, 1, 1964.
- SULLIVAN, H., Objectives, evaluation and improved learner achievement, in W. POPHAM et coll., *Instructional Objectives*, op. cit.
- TABA, H., *Curriculum Development : Theory and Practice*, New York, Harcourt, 1962.
- TAYLOR, C., BARRON, F., Ed., *Scientific Creativity*, New York, Wiley, 1963.
- THORNDIKE, E. L., *Educational Psychology*, I, New York, Teachers College, Columbia University, 1921.
- TOURNEUR, Y. et D'HAINAUT, L., La définition des objectifs dans la formation des maîtres, in *Education*, 141, 1973.
- TOURNEUR, Y., *Les objectifs du domaine cognitif*, Mons, Université de l'Etat, 1974 (thèse de doctorat inédite).
- TUCKMAN, B. W., A four-domain taxonomy for classifying educational tasks and objectives, in *Educational Technology*, décembre 1972, pp. 36-38.
- TYLER, R. W., *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago, University Press, 1950.
- TYLER, R. W., Some persistent questions on the defining of objectives, in C. LINDVALL, Ed., *Defining Educational Objectives*, op. cit.
- U.S.O.E., *Higher Education for American Democracy*, Washington, 1947.
- VALETTE, R., DISICK, R., *Modern Language Performance Objectives and Individualization*, New York, Harcourt, Brace, Jonanovich, 1972.
- VANDELDELDE, L. et VANDERELST, P., *Pratique scolaire et objectifs de l'enseignement*, Bruxelles, Labor, 1975.
- VARGAS, J., *Writing Worthwhile Behavioral Objectives*, New York, Harper and Row, 1972.
- WENDELER, J., *Standartarbeiten, Verfahren zur Objektivierung der Notengebung*, Weinheim, Beltz, 1968.
- WIGHT, A. R., Beyond behavioral objectives, in *Educational Technology*, 1972, 12, 9-14.
- WISEMAN, S., PIDGEON, D., *Curriculum Evaluation*, Londres, N.F.E.R., 1970.
- WILSON, R., *Behavioral objectives : What's the use?* Canadian Journal of History and Social Science, 1974, 9, 16-24.
- WOOD, R., Objectives in the teaching of mathematics, in *Educational Research*, 10, 2, 1968.
- YANKOLOVICH, D., The new naturalism, in *Dialogue*, 6, 1973, 4.